

「教育効率」と「教育効果」との関係をめぐる理論的考察[†]

—「学習形態論」から把握し直す「教育実践」の意味—

佐々木英和*

宇都宮大学地域連携教育研究センター*

教育とは、単に「教えること」のみに還元されるような単純な営みではない。よって、「教授効率」が高まることのみをもって「教育効率」が高まったことにはならない。また、「教育効率」が高まったことがそのまま「教育効果」が高まったことを意味しない。というのは、「教育効果」は、教育者にとって他者である学習者との密接な相関において定まってくるものであり、「学習促進効果」が発揮され、学習者自身が「学習効果」を得て初めて一定の評価に値するものになるからである。加えて、「教育効果」は、長期的になればなるほど、「育成効果」として意義づけられていくゆえに「評価」が難しくなるという性質を持つ。

キーワード： 教育方法、教授法、学習形態、教育効率、教育効果、学習成果

はじめに

あらかじめ簡潔に結論を述べる。教育によって真にめざすべきことは、「効果的に育てること」であって、決して「効率的に教えること」ではない。

たしかに、学習者に「効率的に学ばせること」をめざして「効率的に教えること」を実行するのであれば、それは学習者が「効率的に学ぶこと」に直結している可能性が高い。だが、学習者に「効果的に学ばせること」をめざして「効果的に教えること」を選択するのであれば、「効率的に教えること」が必ずしも有効な選択肢だとは限らない。それどころか、「効率的に教えること」が、学習者が「効果的に学ぶこと」をかえって阻害してしまっている可能性すら考慮しなければならない。さらに、学習者が「効率的に学ぶこと」は自ずと「効率的に育つこと」へと展開しがちではあるが、「効率的に育てること」がかえって学習者自身が「効果的に育つこと」を阻んでしまう可能性すら出てくるのである。

本稿は、教育概念を根底から問い直すことを前提としながら、「教育効率」と「教育効果」との関係性について体系的に考察しようとするものである。

1 教育概念の分節化

本稿において、「効率」と「効果」をめぐる議論を「教育」に適用するということは、「教育効率」と「教育効果」との関係を問い直すことである。だが、この前段階として、教育概念を根本的次元で分節化して検討し直さなければならないのである。

(1)「教育」と「教授[行為]」

多くの人が、「教育」といった場合、「教えること」そのものだと思込んでいる¹⁾。それどころか、教育研究のプロですら、いやプロだからこそ、半ば無意識のうちに「教育」を「教えること」に還元して理解している。たとえば、教育用語について説明した事典で、“教育方法は、method of teaching と同義と考えられ、教師と生徒との間に行なわれる具体的な教授の活動をさしている”²⁾と述べられていることもある。この表現では、教育が教師と生徒との間で行われるという考え方にとらわれていることも問題だが、“teaching”という英単語に対して「教えること」ではなく「教育」という訳を与えてしまっている点が大問題である。これは、「教育方法」といった場合、もっぱら「教える方法」を研究すると決めつけてしまっている証左である。

たしかに、国語辞典で“きょういく【教育】”という言葉を引きいてみて、その意味を確認してみると、“教えて知能をつけること”と“人の心身両面にわたって、またある技能について、その才能を伸ばすために教えること”と書かれている³⁾。よって、

[†] Hidekazu SASAKI*: A Theoretical Study on the Relationship between Educational Efficiency and Educative Effect: The Significance of Education Practice Reconsidered in Terms of Theory of Learning Figuration.

* Center for Education and Research of Community Collaboration, Utsunomiya University

「教えること」抜きに教育を定義できないようにさえ見えてしまう。だが、少なくとも、この定義を教育方法論的思考の出発点にしてはならない。というのは、「教育すなわち教えること」という理解が原理的に間違っているのみならず、教育実践的な可能性を偏狭なものに閉じ込めてしまうからである⁴⁾。

ところで、本稿では、「教える」という日本語を他の表記に置き換える場合に、“教示すこと”と定義されている“教示”⁵⁾を用いる場合もあることを断りつつも、原則として、“学術・芸芸などを教えること”とか“養護・訓練などとならぶ教育上の基本的な活動・作用”といった意味を持つ“教授”の使用を優先させることにする⁶⁾。ここで反復して強調すべき基本的ポイントは、「教授」や「教示」は、「教育方法」の一部を構成するものであっても、そのすべてを占めるものではないし、ましてイコールで結ばれるものではないということである。

実際、「教えること」によらず、環境を用意することにより進める教育もある⁷⁾。その意味で、教育環境に関する「条件整備」とは、直接的でないことはもちろん、明示的でないことも多いけれども、「教育方法」の一形態として位置づけうるのである。

(2)「教授[行為]」と「学習促進」

仮に教育方法を「教授[行為]」に限定して考えたとして、何のために「教える」のか。そこでは、「教える相手」が存在していることが暗黙の前提となっている。つまり、「教育する側」は、何かについて「相手に〈学び〉を促す」ために「教える」という行為を選択するのである。「教える」は、相手に「学ばせる」という目的を達成するための手段である。翻って、「学ぶ側」から見れば、「教わる」とは、「学ぶ」ための方法の選択肢の一つにすぎない⁸⁾。

ここで、「学ぶこと」を「学習」に置き換えて、「〈学び〉を促すこと」について「学習促進」という言い方を与えてみよう。そうすると、「教育」とは、直近の目標として「学習促進」をめざすものであり、その一つの手段として「教授[行為]」を選択しうるという言い方が可能になるのである。

なお、「学習促進」とは、「学ばせる」という意味での「学習指導」や「学んでもらう」という意味での「学習支援」と同義とみなしてよい。また、「〈学び〉を促す」ことの具体的な内容については、「学ぼうとする」という気持ちを促すという意欲的水準、「学んでいく」という行動を喚起するという態度的

水準、「学べている」という状態を実現させるという意味での結果的水準の三つの水準が存在していることを事前に押さえておきたい⁹⁾。

(3)「教授[行為]」と「伝達」

一見して区別がつきにくいのが、「教えること」は、単に「伝えること」とは異なる営みである。たしかに、「教えること」は「伝えること」が基盤条件として整ってはじめて成立するという意味において、「伝達」は「教授[行為]」のための必要条件である。だが、「教授」は単なる「伝達」にとどまらない発展性を秘めている。そこでの最大のポイントは、行為対象として向きあう「他者」に対する期待の違いである。「伝達＝伝えること」においては、相手に対して「伝わること」を期待するだけでよい。これに対して、「教授[行為]＝教えること」とは、「伝わること」の実現を基盤としながらも、相手に「学ばせる」もしくは「学んでもらう」というような「学習」の発生を期待する営みである。どのような「伝わり方」をするかを二の次にすることはできても、何らかの「学習」が「相手＝他者」に生じていることを常に期待せざるをえないはずなのである。

逆に言えば、「学んでくれると期待できる他者」を想定できなければ、「教えること」は単なる「伝えること」と変わらない。「伝えること」において想定される「他者」には、「伝わってもらうこと」は期待すべきだが、「学んでもらうこと」までをも期待する必要はない¹⁰⁾。「学習」をキーワードにして言い換えれば、「伝達」は「学習促進」を特に期待しない営みであるのに対して、「教授」とは本来的には「学習促進」を目的とするはずの営みである。これが、「伝達」と「教授」との根本的違いである。

(4)「教育」と「育成」

ここまで確認してきたように、「教授[行為]」とは、「教育」にとって手段に位置するにすぎない。では、改めて教育の最終目的を確認すると、何だと言えるか。それは、「教」と「育」との二文字を生かした言い方をすれば、「育てること」もしくは「育むこと」である¹¹⁾。どのような方向に「育てる／育む」のかは、まさに価値判断次第であるが、教育的営為の芯には「育成」という発想がある。

それでは、先に見た「学習」との関わりはどうか。「学習」とは、育成対象が「育つ」ための手段である。翻って、「教育」とは「学習促進」を媒介として「育成」を行う営みだと定義づけられる。

2 教育概念の分節化を踏まえた比較

ここまでの議論から、「教育」という言葉を丁寧に分節化した上で「効率」と「効果」とを比較しない限りにおいて、大ざっぱで不正確な議論しかできないことが判明した。実際、「教育効率」と「教育効果」とを同じ地平に並べて比較することは難しい。そこで、教育概念について「伝達」・「教授[行為]」・「学習促進」・「学習」・「条件整備」・「育成」という位相分けをして、各々について「効率」と「効果」との関係性を問うていきたい。この点について事前に全体像を示すと、下表ようになる。

抽象概念	典型的行為	形容句			
		効率的に efficiently		効果的に effectively	
教育	教育者A 教育する 学習者B 教育される 教育を受ける	教育効率	効率的に教育する 効率的に教育される 効率的に教育を受ける	教育効果	効果的に教育する 効果的に教育される 効果的に教育を受ける
伝達	教育者A 伝える 学習者B 伝えられる 伝わる	伝達効率	効率的に伝える 効率的に伝えられる 効率的に伝わる	伝達効果	効果的に伝える 効果的に伝えられる 効果的に伝わる
教授[行為]	教育者A 教える 学習者B 教わる	教授効率	効率的に教える 効率的に教わる	教授効果	効果的に教える 効果的に教わる
学習促進 (学習指導) (学習支援)	教育者A 学びを促す (学ばせる) (学んでもらう)	学習促進効率	効率的に学びを促す (効率的に学ばせる) (効率的に学んでもらう)	学習促進効果	効果的に学びを促す (効果的に学ばせる) (効果的に学んでもらう)
学習	学習者B 学ぶ	学習効率	効率的に学ぶ	学習効果	効果的に学ぶ
条件整備	教育者A 条件整備する 学習者B 条件を生かす	条件整備効率	効率的に条件整備する 効率的に条件を生かす	条件整備効果	効果的に条件整備する 効果的に条件を生かす
育成	教育者A 育てる 学習者B 育つ	育成効率	効率的に育てる 効率的に育つ	育成効果	効果的に育てる 効果的に育つ

(1) 「伝達効率」と「伝達効果」

講義時間は、時間的に限られた枠である。その枠内で、なるべく多くの情報や知識を伝えることができたほうが「伝達効率」は高くなる。ゆっくり話をしているために少ししか情報を伝えていないなら、「伝達効率が悪い」ということになる。だが、「伝達効率が良い」ことが必ずしも「伝達効果も良い」ことを意味するというわけではない。

たしかに、受講者が何とか情報を受け止めようと努めてくれている限りは、講師が「伝えた」ことが受講者に「伝えられた」として成り立つ。その意味では、一挙に沢山の情報を与えることは、「伝達効率」としては良い。だが、受講者が情報をほとんど理解していなかったなら、「伝わった」とことにならない¹²⁾。あまりに多くの情報が一気に流されれば、そうした情報を「受け止める」ことすらできなくなり、「伝達効果」としては下がってしまう。

ここで常に意識すべき重要ポイントは、「効率」といった場合の基準が「教育者」の域において十分に自閉可能なのに対して、「効果」といった場合の基準は、教育的行為の始発点たる「教育者」ではなく、教育的行為の帰着点たる「被教育者」もしくは「学習者」に移行していることである。

いかなる人間であれ、生きる時間は限られている。そして、その限られた人生の過ごし方は、「効率」の問題として把握可能である。本稿では、大学の授業を例にして、大学教師が 90 分という限られた時間を、どのように用いているかで考えてみよう。

喩えて言えば、流しそうめんは、適度なスピードで流れてくる間は、箸でつかんで口まで運ぼうとするが、あまりに速いと、食べる人はあきらめてしまい、箸を置いてしまう。このように、情報や知識は、学生の前を素通りするだけである。適切なスピードで伝達していくことは「効率的かつ効果的な伝達」につながるが、相手の許容量を超えてしまえば、「効率が良いゆえに効果が落ちる伝達」となる。

(2) 「教授効率」と「教授効果」

限られた時間内であれば、できるだけ多くの内容を教えることができたほうが「教授効率が良い」という話になる。だが、「教授効率が良い」ということが必ずしも「教授効果が良い」ということをも意味するとは限らない。それどころか、「教授効率が良い」場面には、「教授効果が悪い」ということがしばしば起きがちである。というのは、「教授効率」とは「教える側」で自己完結して評価可能なも

のであるのに対して、「教授効果」とは「教わる側」すなわち「学ぶ側」が「教わること」により「学習促進効果」がある程度までもたらされてはじめて「効果が発揮された」と言えるからである。ここでは、教師が「学ぶ上での手がかりや足がかり」を学生に与えたといった自己満足的な域にとどまらず、学生が「学ぶ上での手がかりや足がかり」を実際に得ていたかどうかが最大ポイントとなる。

たしかに、制限時間内で多くの情報を教われば教わるほど、学生は「学ぶためのきっかけ」を得るためのチャンスに量的に恵まれることになる。だが、一挙に沢山の知識を教えることは、学生の許容量次第では、とりあえずでも情報を受け止めることを困難にしていまいがちであるし、まして学生が何とか情報を詰め込んだとしても消化不良になる。「教授効率が良すぎる」ことは「教授効果を悪くする」のである。逆に考えれば、適切なスピードで教えていくことが、「効率的かつ効果的な教授」を導く。やはり、「教わる側＝学ぶ側」の立場に立たずして、「効果的な教授」がいかなるものかは判明しない。

このことは、授業の受講者が大量の時に、いっそうよく明らかになる。むろん、教師が学生に接することができる時間も有限なので、一度に沢山の人を教えた方が、教授内容の普及度合いという観点から見れば「教授効率高い」という話になる。たとえば、10人の学生がいた場合、同じことを一人ひとりに10回繰り返して教えるよりも、同じ場所に10人を集めて1回の講義をやったほうが、時間をはるかに節約できて、「教授効率」が高い。というのは、一定の生活時間を教授時間にインプットしたことに対して、多くの「教わった人」がアウトプットされたことになるからである。この意味で、「一斉授業」とは、「教授効果」が本当に高くなるかどうかを不問に付してでも、「教授効率の高さ」をめざして導入されたものとみなせるのである。

だが、大量の人数を一度に教える授業は、「効果的な教授」という点で、実際的な場面で困難を伴うことはもちろん、原理的な意味でも限界を内包させている。「効率的な教授」がそのまま「効果的な教授」へと移行するための必要条件は、「教わる側」が「教わる能力」という点で「粒ぞろい」だということを前提としてよいということである。だが、人間は画一的なモノではないので、受講人数が増えれば増えるほど、学生集団は「教わる能力」という点

で必然的に多様化する。高度な内容を多く情報提供できたことにより、教師が「効率良く授業を行えた」と自己満足できたときこそ、「教授効果が低くなっている」という可能性すら否めない。いずれにしても、「教わる側」の集団が「教える側」とは独立して存在しているという原理は揺るがない。

(3)「学習促進効率」と「学習促進効果」

学生が「学ぶ上での手がかりや足がかり」を得られれば、ある程度「教授効果」が発揮されたとみなせる。では、さらなる進歩形態として「学習促進効果」が十分に発揮されたとみなせる諸条件は何か。

第一に、学生に「学ぼうとする」意欲を喚起するという水準において学習が促されることである。授業で言えば、学生の「やる気」が「教わっている」時間中、長く継続していればしているほど、「学習促進効果」が高いことになる。また、学生の意欲が上がる度合いが速ければ速いほど、その時点における「学習促進効率」が高くなっている。ただし、学生がすぐ飽きてしまったなら、意欲水準での「学習促進効果」が十分に高まったとは決して言えない。

第二に、学生が「学んでいく」という水準において、つまり行動の水準において学習が促されることである。この場合、意欲が十分に発揮されて学習が促される場面が多い反面、高い意欲が空回りして行動が伴わないことがある。それらとは逆に、学生としては、特に前向きに「やる気」があるわけではないけれども、単位取得のために、やむをえず「勉強」をすることもある。ただし、こうした場合、学生の学習行動は、長続きしにくいようである。また、沢山の宿題を出してでも無理矢理にでも学習させることは、一見して「学習促進効率」を高めるが、必ずしも「学習促進効果」までをも高めたことにはならない。まして、「学び嫌い」を増やしてしまえば、長期的視点に立てば「逆効果」に終わってしまう。

第三に、実際に「学べている」という状態が実現するという意味において、つまり結果の水準において学習が促されることがある。学期末などに行う試験は、学習の動機づけを生み出すために用いられる面もあるが、「学べているかどうか」の度合いの測定が主目的である。それが良ければ良いほど、「学習促進効果」が高くなったことになり、その結果を得るために用いた授業時間が短時間であればあるほど、「学習促進効率」も高かったことになる。

ここで大胆に発想を転換すれば、「学習促進」の

ために、一斉授業形式というやり方に一切こだわる必要はない。特に、ゼミナール形式での授業の有効性が認められる。学生どうしが授業時間内に複数の小集団をつくって話しあいを進めたり、人前で学生が積極的に発言を求められたりすることは、教師から教わるよりも学習意欲を喚起することがある。また、教師よりも、大学院生などのティーチングアシスタントに個別に助言をもらう方が有益な場面もある。他に、実際の教育現場に出てみることによってこそ、机上の空論にしか思えなかったことがかえって意味があったと気づけることもある。

教授形式以外の学習指導・学習支援の形態は、学ぼうとする意欲が喚起できているか否か、実際に学んでいくという行動につながっているかどうか、さらには結果的に学べているか否か等が十分に検証されてはいないけれども、経験則的に有効性が認められて用いられている。つまり、「学習促進効果」を求めて「学習促進効率」をいったん棚上げするくらいの実践が盛んになされていることが確認できる。

(4) 「学習効率」と「学習効果」

これまでの「伝達」・「教授」・「学習促進」という言い方は、「教授者＝教える人“teacher”」に還元されがちな「教育者＝教育する人“educator”」の目線からの語り口である。だが、「学ぶ」が基軸に位置すれば、「学習者“learner”」に中心点は移動する。ここで、「学ぶ」という言い方を「学習する」に置き換えれば、「学習効率」と「学習効果」との関係が問える。たとえば、大学入試に向けて、数学の解法をたくさん暗記しておく、と、案外と高い点数が取れる。だが、それは、目先の目標を超えるための「効率的な学習方法」にすぎない。そのやり方は、数学的思考の鍛錬という点では、「効果的な学習方法」とは決して言えない。逆に、一つの問題をじっくり考えることは、短期的な視点に立てば「学習効率が低い」ように見られがちだが、中長期的な視点で見れば「学習効果が高い」ことがある。

いずれにしても、学習者は、自らの「学習」のために「教育を受けること」を選択しなければ学習しないという存在では決していない。「学習効果」は、「教育効果」から十分に自立しうる概念である。こうして、「学習成果“Learning Outcomes”」という概念に注目が集まってくることになる¹³⁾。

(5) 「条件整備効率」と「条件整備効果」

大学教育では、学生が自ら学びたいと感じられる

雰囲気醸し出すような環境を整えたり、自ら学ぶことのできる条件を整備したりすることが重要である。この点で、「環境醸成」や「条件整備」は、学習促進の基盤に位置する肝要な教育活動である。

実際、大学で教育を受けるということは、教授陣の講義を拝聴することだけに限られるわけではない。中でも、大学図書館を自由に利用できるということは、その大学の学生になった特権でもある。そして、大学では、時間割に明確に決められている以外のことは、基本的に学生の主体性に任せられているので、図書館を利用するかどうか、どのように利用すべきかなどについて細かい指導が入ることは少ない。

そこで、「効率的な条件整備」と「効果的な条件整備」とを比較するために、学生による大学図書館の活用を例にして説明を試みよう。「条件整備が効果的である」ということは、利用者が「効果的に条件を生かす」という状態になったときである。

もし大学図書館が、学生が普段の授業を受ける場所から遠かったら、どういう事態が生じがちか。学生は、授業時間の合間に行き来するということのを避けがちになる。というのは、行き来に時間をかけることは、まさに時間の無駄とみなされ「節約精神」に反するからである。このことを裏返せば、たとえば大学キャンパスの中心に大学図書館があれば、どの教室からでも行き来がしやすく、時間の効率化が図れるという意味で「効率的な条件整備」が行われたと言える。そして、それにより、図書館の利用者が増えていったとすれば、「条件を効果的に生かす」人が増えたという意味で、少なくとも量的な次元で「効果的な条件整備」が実現したと言える。

ただし、質的な側面から言えば、「条件整備効率の高さ」が必ずしも「条件整備効果の高さ」につながったとは評価されない危険性もある。たとえば、教室と図書館との距離が近いことが、授業の合間に図書館を昼寝などをするための休憩所として活用する学生も出てきたとしよう。学生としては大学設備の有効活用として「効果的に条件を生かしている」とも言えるし、頻度が増えれば増えるほど「効率的に条件を生かしている」とも言えるが、図書館の本来の目的という角度から見れば、「逆効果となった条件整備」とみなさざるをえなくなるのである。

(6) 「育成效率」と「育成効果」

学生を「効率的に育てる」ことの例として、なるべく回り道をさせずに、最短距離で目的的就職先に

合格させることがある。仮に、その学生が就職浪人でもしたら、浪人期間が無駄とみなされ、「育成効率が悪かった」という話になる。この際、大学生の本分が学業であることを考慮すると、就職活動に費やす時間を可能な限り少なくして、その学生が望む就職ができるよう指導してあげれば、「育成効率が非常に良かった」というようにみなされよう。

だが、「効率的な育成」が「効果的な育成」へと直結しているかという、必ずしもそうとは限らない。子ども時代から自分の望む学校に順調に合格し続けてきた人は、人生において時間的な無駄が少なく、まさに「効率的に育った」人だと言えるかもしれない。だが、いざ望む就職ができてみると、思ったのとは違う事態が多くて挫折感を感じてしまうかもしれない。中には、その職場をやめてしまいニートになって、自らの人生を否定的に捉えていく人もいるかもしれない。「効果的に育った」と言える人ではなくなる。「育成効率の良さ」がかえって「育成効果の悪さ」につながってしまったと言えよう。他方で、挫折ばかりを繰り返しつつも、そのたびごとに遅く立ち上がってきたためにタフになり、回り道ばかりしてきて「育成効率は悪い」けれども、「育成効果は高い」とみなせる人も存在する。

このように考えていくと、「育成」という観点からは、「効率的たること」に執着することには危険性が伴うことがわかる。いわゆる「温室育ち」や「促成栽培」の効率の良さは、広い視野に立ったり長い目で見たらすれば、かえって「効果的でない」ということがある。むしろ、逆転の発想をして「非効率的な育成」であることを「効果的な育成」へと転換させていく要素を探っていく方が良いかもしれない。もし仮に「効果的な人生」というものがあるとすれば、教育者には、どのような価値観を基準とするかということが改めて問われることになる。

3 「教育評価」における内在的視点と外在的視点

ここまで、「教育効率」と「教育効果」とを問う「教育実践にとって内在的な視点」について、個別に分節化して問い直してきて、それらの間に複雑な要素が多面的に存在することが見えてきた。だが、「教育評価」を総合的に行うのであれば、「教育実践にとって外在的な視点」で「効率」や「効果」を捉えることも要求されてくる。その際に、いわゆる「事業評価」のあり方が問われてくるのである。

(1) 「教育効率」と「教育効果」

そもそも、“教育方法の最適化 optimization of educational method” が“教育の一面を科学的体系としてとらえ、計画的に分析と抽象を行い、期待される教育効果を最大ならしめるような教育方法を考えること”¹⁴⁾と定義されているように、教育者の観点に立っていても、「教育効率」でなく「教育効果」が当然のごとく重視されている。

この「教育効果」とは、「教授効果」や「学習促進効果」および「学習効果」はもちろん、それらの基盤を構成する概念である「条件整備効果」をも含めて考えなければならない全体概念であるし、当然、それらの上位概念である「育成効果」を含む包括的概念である。よって、「教育効果」を、単に「教えた効果」としての「教授効果」にもつばら焦点化させて理解するとすれば、あまりに偏狭な見解だということになる。また、「教育効果」を「教育効率」に還元させて理解してはならないし、ましてそれを「教授効率」と混同してしまえば、教育的営みの持つ可能性を相当に捨象することになる。このように、「教育効率」と「教育効果」との間には、様々な要素があり幾層もの構造をなし、単純には接続しない。「教育における効果」は、教育者次第で決まるものでは決してなく、教育を受けている学習者がどのような状態になっているかによって決まる¹⁵⁾。

大学の授業を例にとっても、どの時点で教育目的を達せたかが問われる。まず、「短期的な教育効果」とは、授業終了時点で、「教授効果」や「学習促進効果」が出ていれば十分であろう。授業時間内にすべてを身につけるのは難しいので、その科目に対する関心が生まれて、家で学んでみるということをしてくれれば十分である。次に、「中期的な教育効果」は、たとえば一つの授業の全 15 回程度が終わった時点で、「学べているかどうか」について、その授業内の知識の定着度が試験等で確認できる。しかし、「長期的な教育効果」については、大学卒業時以降であり、過去だけでなく長い将来を見ずして人が育ったかどうかという「育成効果」が問われるゆえに、測定が困難な域に達する。

このように考えてくると、「教育効果」とは単に個人の域に還元することは不可能となり、自ずと社会的展望も含み込んだ概念にまで広がる。これに対して、「教育効率」とは、その時点で何をめざすかにより個人的にも社会的にも伸縮する概念である。

というのは、「学習促進」なのか「育成」なのかによって、大いに「効率」の基準が変わるからである。

（２）「事業効率」と「事業効果」

一定の予算を用いる「事業」では、「事業評価」が問題となる。その際、「事業効率」と「事業効果」とを混同してはならない。また、「施策評価」において、「施策効率」と「施策効果」との関係も、混同してはならない。さらに、「経営評価」における「経営効率」と「経営効果」といった場合には、経済的な指標が基軸になることが必須なので、意味合いが若干変わるけれども、基本は同様である。

大学経営という視点に立てば、各教員が担当する個々の授業は、まさに「事業」とみなしうる。１コマの授業で受講者が多ければ多いほど、「事業効率」は高くなっていくことになる。たとえば、１０人の受講者がいる授業と１００人の受講者がいる授業とでは、前者より後者のほうが「効率的な事業」を実施できていることになる。また、一度に教える学生が多いほど、教師の手間という意味では「教授効率が高い」ように思われる。さらに、その担当講師が非常勤講師だったとすれば、大学側としては、一定の時給の支払いに対する受け持ち学生が多いという意味で「高い経営効率」を実現させている。

だが、このことは、「効果」という点で、どのような意味合いを持つのだろうか。たしかに、１コマの授業を実施するにあたって、それ以外の出費が少なければ少ないほど、その時点での「経営効果が高い」と言ってよい。だが他方で、一般的に１つの授業の受講者が増えれば増えるほど、「教育効果」は下がる傾向にある。たとえば、３００人の受講者がいれば、様々な学生で授業が構成されることになり、真面目に授業を受けたい学生だけでなく、集中力を切らしたような学生が一定数紛れ込んでしまうために、彼ら彼女らが私語に花を咲かせるという事態が起きることもある。仮に、そのような学生に注意を促すことなどに時間が取られるのであれば、「教える分量」は減ることになり「教授効果」が低くなって、教師としての自己満足度も低くなる。

また、このことは、学生側にとっても不満が高まることも多い。真面目な学生のほうも、集中力などを切らして「学習効率」を低めることになるし、そのことが「低い学習効果」をもたらすことになる。むしろ、教師としても、学生を退屈させない工夫をするだろうが、授業それ自体の「学習促進効率」を

高めようとするには許容量を超えていて、結果的に「低い学習促進効果」に甘んじなければならないことも多い。その授業だけを取り出してみれば、学生の「育成効率」が高いという可能性は低いだろうし、まして「育成效果」については、反面教師的な学びなど以外には期待しにくくなる。

それでは、「事業効果」や「経営効果」についてはどうだろうか。大学教育の「事業目的」の中核はまさに「教育」であるから、肝心の「教育効果」が低かったのであれば、「事業効果が低い」という話になる。また、中長期的に見れば、「低い教育効果」しか期待できない大学に入学しようとする学生も減少していくことが容易に予測できるから、「マイナスの経営効果」が生じるであろう。

他の例として、少ない経費で図書館などの教育関連施設を整備できたとすれば、条件整備に関する「事業効率」は良かったことになる。だが、合理化しすぎて使いづらい図書館になり、利用者がかえって減ってしまったとすれば、「条件整備効果」は悪かったという話になる。その図書館の蔵書が大したことがないというような評判になってしまえば、広報レベルで「経営効果」としてもマイナスである。

このように、大学教育においては、もっぱら「経営効率」を求めていけば、「教育効果」を低くすることは言うまでもなく、「経営効果」という意味で「逆効果」をもたらす可能性が高いのである。だがそれでもやはり、「経営資源」が現実的に限られている中で、「効果的かつ効率的たること」を実現しなければならないとすれば、どのような方向性を探るべきか。たとえば大学教育を実施する主体である大学教師の「教育的力量」を高めることも一例であるが、紙幅の都合上、詳細は別の機会に論じる。

まとめにかえて

本稿により改めて浮き彫りになったのは、「効率」が実践過程を目的合理的に制御しようとする「方法」であるのに対して、「効果」が基本的に「方法」とは別次元に存立する「結果」であり、必ずしも目的合理的に収束しない「形態」だということである。この気づきは、「教育方法論」という思考枠組みそれ自体を根底から問い返すことを迫る。

第一に、「効率」という目的合理的なものに必ずしも縛られていない「効果」というレベルによって立つなら、「方法」という次元から「形態」という

次元まで広げて考える伸縮性が必要となる。その点で、「教育方法から教育形態へ」という話になる。

第二に、教育者を基点に考えるのではなく、学習者を基点にして考えることである。「教育者」とは、教育的営為にとって始発点にすぎず、「教育効果」を問うためには、教育の帰着点たる「学習者」に着目せざるをえない。だから、「教育から学習へ」¹⁶⁾というようなキャッチフレーズに象徴されるような力点移動は基本的に正しいけれども、「教育者基点から学習者基点へ」と理解すべきである。

第一レベルと第二レベルとを重ね合わせると、「教育者による<教育方法>」を考える基盤には、「学習者が意識的・無意識的に行う<学習形態>」が存在することが判明する。よって、真に「教育実践」を解明するためには、「教授方法論」にとどまっていはいけないのはもちろん、「教育方法論」にとどまっても十分でない。「教育効果」を真に明らかにするために、「学習形態論」のレベルまで掘り下げて考えざるをえないというわけである。

— 注・引用文献 —

- 1) 佐々木英和「生涯学習概念の見取り図 (9) — 教育についての固定観念を相対化するための理論的考察—」、宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』20号、2012年所収、2～3頁。
- 2) 堀内敏夫・矢口新・渡辺茂監修『新教育用語事典—情報工学・教育工学中心—』（教育調査研究所編集）、教育出版株式会社、1971年、133～134頁。なお、項目「教育方法」の執筆者は不明。
- 3) 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編『岩波国語辞典[第5版]』、岩波書店、1994年[第1版第1刷1963年]、278頁。なお、圏点は筆者による。
- 4) 佐々木英和『「教える—学ぶ」関係についての理論的考察—『教える—教わる』関係から『生きる—学ぶ』関係へ—」、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、2005年所収、341～350頁。
- 5) 新村出編著『広辞苑[第六版]』、岩波書店、2008年[第一版第一刷1955年]、729頁。
- 6) 同上、730頁。
- 7) 佐々木英和「教育と学習についての発想転換」、香川正弘・鈴木眞理・佐々木英和共編著『よくわかる生涯学習』、ミネルヴァ書房、2008年所収、24～25頁。
- 8) 佐々木英和「生涯学習概念の見取り図 (10) — 成人の「教育を受ける権利」をめぐる基盤的考察—」、宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』21号、2013年所収、7～8頁。
- 9) 筆者は、学力概念を「学ぼうとする力／学ぶための力／学んで得た力」の三層構造で捉えて、構造的に論じている（佐々木英和『「学力」概念の力動的把握の試み」、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、2005年所収、351～360頁）。
- 10) 柄谷行人は、「教える (teach) と語る・話す (tell) との区別は重要である」と述べている（柄谷行人『探求 I』、講談社学術文庫、1992年[初出は1986年]、150～154頁）。
- 11) 佐々木英和「教育方法と教育概念との関係性に関する一考察—『育み』の教育学の意義—」、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第33号、2010年所収、171～173頁。
- 12) この詳細は、以下を参照。佐々木英和『「伝えられる」と「伝わる」との『あいだ』—研究者自身の『経験』を問い直すための一試論—」、日本人間性心理学会編『人間性心理学研究』第21巻第2号、2003年所収、121～126頁。
- 13) “学習成果 (learning outcomes)” についての研究は、“資質能力 (competencies)” のそれに比して国際的にも不十分で、測定段階にまで至っていない（大場淳「欧州の評価の動向」、文部科学省平成23年度先導の大学改革推進委託事業研究成果報告書『大学における教育研究活動の評価に関する調査研究』、2012年所収、70～78頁）。
- 14) 堀内・矢口・渡辺監修、前掲事典、134頁。圏点は引用者による。なお、項目「教育方法の最適化」の執筆者は不明。
- 15) 「教育効率」と「教育効果」の問題を考える上で、「教育されること」と「教育を受けること」とを混同してはならない（佐々木、前掲論文[2013年]、3～7頁）。
- 16) 鈴木寛・寺脇研『コンクリートから子どもたちへ』、講談社、2010年、105～107頁。